



Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: da intervenção com alunos à intervenção com a comunidade educativa

Ana Margarida Nogueira de Abreu

**Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação – Universidade do Porto para obtenção de grau de Mestre em
Ciências da Educação sob a orientação da Professora Doutora Preciosa
Fernandes.**

Outubro 2014

Resumo

Este relatório surge no âmbito do estágio curricular inserido no 2º Ciclo de Ciências da Educação. Tem como finalidade descrever, reflectir e interpretar o trabalho desenvolvido no Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) de Perafita, durante o ano lectivo de 2013/2014. Os TEIP (ProgramaTEIP), enquanto medida política, foram implementados em 1996 (então designada primeira geração TEIP) com o objetivo de combater o insucesso, o absentismo e abandono escolar precoce. Desde então, o Programa TEIP tem vindo a ampliar-se a novos contextos, passando pela segunda geração (com início em 2009) até à terceira geração (2012) .

No âmbito daquele objetivo, têm sido implementadas várias ações que visam colmatar as fragilidades sociais, culturais e académicas dos alunos. Nesse processo, as equipas multidisciplinares ocuparam um lugar de destaque promovendo e implementando dinâmicas de maior articulação entre os professores e alunos e entre professores e famílias e entre os TEIP e outros parceiros locais. No caso do TEIP de Perafita são várias as ações que estão em curso, desde logo o apoio tutorial aos alunos e o seu acompanhamento pela equipa multidisciplinar. Neste sentido, a intervenção por mim realizada ocorreu em diferentes dimensões, ainda que a acção tutorial tenha tido destaque, uma vez que ocorreu ao longo de todo o processo de estágio. Este trabalho de tutorias foi central no estágio por se considerar ser uma mais valia para os/as alunos/as, não apenas como espaço de apoio às suas aprendizagens, mas também como espaço promotor de competências de desenvolvimento pessoal e social. Este objetivo foi concretizado tendo o “clube das tutorias” contribuído para melhorar a assiduidade dos alunos e a sua motivação para estarem na escola, o que se repercutiu na melhoria dos resultados de alguns alunos. A par desta acção, integrei a dinâmica da equipa multidisciplinar tendo realizado outras ações com os pais e EE e com os assistentes operacionais. Em síntese, considero que o trabalho desenvolvido no estágio foi muito enriquecedor para a minha formação em Ciências da Educação, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências para intervir, no futuro, como mediadora socioeducativa e da formação.

Palavras chave: TEIP; insucesso; acção tutorial; mediadora socioeducativa

Abstract

This report arose because of the curricular internship inserted in the Curricular Internship of the 2nd Cycle of Educational Sciences. It has as main purpose reflect and interpret the work developed in the “Perafita” Educational Priority Territory (TEIP), in the school year 2013/2014. The TEIP (TEIP program), as a political measure, was implemented in 1996 (it was called first generation TEIP) and had as goal fight absenteeism and early school leavers. Since then, the TEIP program has been opening to new realities, going to a second generation (2009) and then a third generation (2012).

With this goal, several actions were implemented that have as main aim to bridge the social, cultural and academic weaknesses from the students. In this process, the multidisciplinary teams have a highlighted place promoting and implementing dynamics of articulation between teachers and students, teachers and families and between TEIP and other local partners. In the case of the “Perafita” TEIP, there was since the beginning a tutorial support to the students and a monitoring by the multidisciplinary team. In this sense, the intervention done by me occurred in different dimensions, although the tutorial action was highlighted, because it occurred through the internship. This tutorial work was central in the internship because it was seen as an asset to the students, not only as a support place to the learning, but also as a promoting place of skills for the personal and social development. This goal was accomplished, having the “Tutorial Club” contributed to improve the assiduity of the students and their motivation to be at school, which was seen the improvement in the school results on the part of some students. At the same time, I was also a part of the multidisciplinary team dynamic, performing other actions with parents and Guardians and with operational assistants. In Summary I believe that the work developed in the internship was enriching to my training in Educational Sciences, namely at the developing of skills that will in the future help me to intervene as a socio-educational mediator.

Key-words: TEIP; School failure; Tutorial actions; Socio-educative mediator

Resumé

2^o Cycle en Sciences d'Education. Il y a comme finalité décrire, réfléchir et interpréter le travail développé dans le territoire éducative de intervention prioritaire (TEIP) Territorio Educativo de Intervenção Prioritaria de Perafita, pendant l'année électorale de 2013/2014. Les TEIP (Programme TEIP), comme mesure de politique, ont été implantés en 1996 (déjà désigné la première génération TEIP) avec l'objectif de combat l'échec scolaire, l'absentéisme et l'abandon scolaire précoce. Depuis de ceci, le Programme TEIP a été de plus en plus en nouveaux contextes, et passe par la deuxième génération (avec début en 2009) jusqu'à la troisième génération (2012). Dans cet objectif, ont été implémentées plusieurs actions pour combler les fragilités sociales, culturelles et académiques des élèves. Dans ce processus, les équipes multidisciplinaires ont occupé une place éminente qui promut et implémente dynamiques de grande articulation entre les professeurs et élèves et aussi entre professeurs et familles et entre les TEIP et autres partenaires locales. En cas du TEIP de Perafita sont plusieurs les actions en cours, et aussi le support pédagogique aux étudiants et leur surveillance par l'équipe multidisciplinaire.

Donc, l'intervention réalisée par moi a eu lieu en différentes dimensions, encore se la action tutoriel a été culminant parce qu'elle s'est passée pendant tout le processus du stage. Ce travail didactique a été central dans le stage pour se considérer être un bien pour les étudiants, pas seulement comme espace promoteur des compétences de développement personnelle et sociale. Cet objectif a été concrétisé ayant «club des tutoriels» contribué pour améliorer la assiduité des élèves et ses motivations pour être à l'école et que s'est transmis dans l'amélioration des résultats de quelques élèves. En même temps de cet action, j'ai intégré la dynamique d'équipe multidisciplinaire ayant réalisé autres actions avec les parents et EE, et avec les assistants opérationnelles.

En résumé, je considère que le travail développé dans le stage a été beaucoup enrichissant pour ma formation en Sciences d'Education expressément au niveau du développement des compétences pour intervenir dans la future comme médiatrice socioéducative et de formation.

Mots clés : TEIP ; insuccès ; action tutorial ; médiatrice socioéducative

Agradecimentos

À minha Princesa Maria Leonor que mudou a minha vida. Sou a mamã mais babada do mundo. Obrigada por teres tornado este último ano tão especial. Não há palavras para descrever o que sinto neste momento contigo a meu lado!!!

Aos meus pais, que apesar de todas as adversidades permitiram que alcançasse este patamar. Muito obrigada! Sem vós não seria possível.

Aos meus irmãos que incentivaram e acompanharam todo este trajeto académico. Muito obrigada pelo apoio incondicional. Não há palavras para agradecer.

Ao Pedro, companheiro de vida! Durante toda esta caminhada abdicou de tempo comigo, para que este sonho fosse atingido. Obrigada pelo apoio incondicional! Obrigada por encorajares nos momentos de fraqueza.

À minha orientadora Professora Doutora Preciosa Fernandes, um muito obrigada pela forma como me orientou e ajudou a ultrapassar os momentos de insegurança. Obrigada por partilhar comigo os seus saberes e palavras de incentivo nas horas certas. Obrigada por ajudar a que este relatório fosse possível, sabendo que esta caminhada nem sempre foi fácil!

À Dr^a Mariana muito obrigada pelos saberes partilhados e por permitir a concretização deste estágio!

A toda a equipa do Teip que sempre facilitou a minha integração e em todos os momentos se demonstraram incansáveis.

À Ju, à Joana, à Ana, à Filipa e à Filomena um muito obrigada! A vossa amizade foi muito importante nesta caminhada. Obrigada por me mostrarem o verdadeiro companheirismo.

À Doutora Amélia Lopes e ao Doutor José Alberto Correia um obrigada muito especial!!

A todos/as os/as professores/as que durante estes cinco anos permitiram que evoluísse enquanto aluna e futura profissional das Ciências da Educação. Obrigada pelos momentos de partilha de saberes!

Abreviaturas

AUGI - Áreas Urbanísticas de Génese Ilegal

CE- Ciências da Educação

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

E/B 2/3 – Ensino Básico 2º e 3º ciclos

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

I. Contextualização do estágio.....	3
I.1 A entrada no terreno.....	3
I.1.1. O TEIP de Perafita: breve caraterização.....	4
I.2. Situando a problemática	5
I. Enquadramento teórico	8
Breve introdução.....	9
II.1.Territorialização da Educação e autonomia das escolas.....	9
II.2. Educação, justiça, (des)igualdade de oportunidades e insucesso escolar	11
II.2.1. Os Teip – perspectiva histórico-legislativa.....	14
II.2.2. Os Teip – uma via para a igualdade de oportunidades e promoção de sucesso escolar?	17
II.3. As Tutorias- uma estratégia para o sucesso educativo?	22
III. O processo de intervenção	26
III.1. Metodologias de Investigação e intervenção.....	27
Breve introdução.....	27
III.1.1 O modelo de Bronfenbrenner como base da intervenção	27
III.1.2 Técnicas de apoio à intervenção	29
III.2. Dos primeiros passos da intervenção.....	30
III.3. Às ações desenvolvidas	31
III.1.2 – Âmbitos de intervenção	32
III.2. -1º Momento – ação tutorial	34
III.2.1 Caraterização geral dos alunos que frequentaram a tutoria	34
III.2.2. “Clube de tutorias”	35

III.3. 2º Momento – Ações realizadas com a equipa multidisciplinar	38
III.3.1.A Integração e acompanhamento na/da equipa multidisciplinar	38
III.4. 3º Momento – acções com a comunidade educativa	40
III.4.1. A intervenção/ formação na comunidade educativa.....	40
IV. Um balanço das ações de intervenção desenvolvidas.....	41
Referências bibliográficas.....	46
	Índice anexos
Anexo I.....	1
Anexo II.....	4

Introdução

Este relatório dá conta da intervenção desenvolvida no âmbito do estágio que realizei para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. O estágio foi desenvolvido no Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta opção resultou de uma vontade pessoal em aprofundar os meus conhecimentos e competências de trabalho em equipa que me habilitassem para intervir profissionalmente num contexto educacional com características de um TEIP. Estes são contextos que requerem intervenções articuladas entre todos os atores da comunidade educativa pelo que integrar uma equipa multidisciplinar e intervir com jovens/alunos em situações socioeducativas representou para mim uma grande motivação para a realização deste estágio. O TEIP de Perafita, com o qual já existia protocolo com a FPCEUP, surgiu como uma excelente oportunidade e o estágio foi desde o início bem acolhido pela direcção do Agrupamento. O Agrupamento foi, então, contactado no ano lectivo 20012/2013 para se protocolar o estágio para o ano 2013/2014, tendo-se acordado o seu início para o mês de Setembro de 2013. Também ficou acordado que o estágio seria realizado na Escola EB2/3 de Perafita. Como mais à frente explicitarei, a intervenção no contexto desenvolveu-se em diferentes fases e correspondeu a diferentes domínios de intervenção: desde apoio tutorial aos alunos, realizado no “clube das tutorias”, passando por um trabalho de acompanhamento da equipa multidisciplinar nas suas diferentes ações, até ao desenvolvimento de uma acção de formação com os assistentes operacionais.

Tratou-se de um percurso que me proporcionou o conhecimento do funcionamento de um TEIP e me formou do ponto de vista do que pode ser o trabalho a desenvolver por um mediador socioeducativo em contexto TEIP. Com efeito, o trabalho que desenvolvi com os alunos no “clube das tutorias” e a estreita relação que fui mantendo com os professores e, especificamente, com os Diretores de Turma permitiu-me desenvolver competências de mediação e de encaminhamento das situações. Por outro lado, o trabalho desenvolvido em conjunto com a equipa multidisciplinar permitiu-me compreender as suas lógicas de acção e a filosofia de

intervenção, assente na escuta e na negociação, e na construção de consensos que conduzam a soluções possíveis.

Neste sentido, é meu desejo que este relatório elucide todo o processo desenvolvido. Em termos de estrutura, o documento está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo farei a contextualização do estágio, apresentarei o processo inerente à minha entrada no terreno e a problemática.

No segundo capítulo darei conta dos conceitos teóricos que sustentam todo o meu trabalho. Conceitos como territorialização da educação e insucesso escolar serão apresentados neste capítulo.

No terceiro capítulo explicarei quais as opções metodológicas que utilizei, apresentarei ainda os três âmbitos de intervenção em que decorreu o meu estágio curricular.

No quarto capítulo pretendo reflectir acerca da minha intervenção, nomeadamente de alguns constrangimentos que enfrentei durante o estágio e ainda abordarei acerca do papel de um profissional das Ciências da Educação no campo educativo.

I. Contextualização do estágio

I.1 A entrada no terreno....

O meu primeiro momento de intervenção ocorreu ainda no ano lectivo anterior ao da implementação do projeto, no âmbito da UC de Questões Aprofundadas de Currículo e Intervenção Prioritária (primeiro ano do Mestrado). Isto porque, a escolha do contexto de estágio, como referi, teve na base o meu interesse pessoal profissional em intervir em contextos educacionais e, por isso, recorri a um Agrupamento TEIP de Perafita, no qual contatei com diferentes atores educativos para perceber o seu funcionamento. E assim percebi que o contexto escolar era onde queria desenvolver o meu estágio, para me sentir realizada profissionalmente.

Foi então a 20 de Setembro de 2013 que se deu por confirmado o local de estágio- TEIP de Perafita, numa reunião que contou com a sub-diretora do Agrupamento, (orientadora local do estágio) com o professor tutor que me iria acompanhar de perto, com a professora responsável pelo teatro, com a professora que assegura as assembleias dos alunos (membro da direcção) e com a minha orientadora de estágio da FPCEUP. Nesta reunião apresentamos à escola o que pretendíamos com o meu estágio e o que gostava de desenvolver, uma vez que, se tratava de uma escola com uma grande taxa de insucesso escolar e com alunos com comportamentos desviantes. Mas, não quisemos “impor” as nossas vontades nem conhecimentos da área, estávamos receptivas ao que a escola tinha para nos oferecer pois queríamos que o estágio fosse o mais enriquecedor possível e quem melhor que os atores educativos para nos darem a conhecer as fragilidades e pontes fortes da escola e dos/as alunos/as para que pudéssemos adaptar o projeto à realidade tornando, assim, também mais útil. No entanto, as duas primeiras semanas que se sucederam à reunião foram de organização. Isto é, reuni com o professor responsável pelas tutorias para que em conjunto analisássemos os horários dos alunos sinalizados e pudéssemos

elaborar o esquema de trabalho, pois não podíamos ter muitos alunos ao mesmo tempo, caso contrário o espaço das tutorias e seus respectivos objetivos ficariam camuflados, visto que, não poderíamos trabalhar com grupos muito grandes. Pretendíamos, assim, dar “(...) voz à diversidade de interesses presentes” (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006:23). Os professores tiveram um papel muito importante, na medida em que identificaram “os problemas com que se defrontam (...) [e] a partir daí delinea[mos] processos de ação que positivamente enfrentem esses problemas” (*ibidem*). Em suma, foi nestas primeiras semanas em que gradualmente e de forma autónoma me fui integrando com os outros agentes educativos, tendo sentido que no segundo período a minha participação nas atividades da escola foi mais abrangente e mais sólida. Tal deveu-se, penso, à minha participação nas reuniões finais do primeiro período, onde de “professora tutora” passei a ter um “rosto” visível e reconhecido no seio dos professores.

As atividades desenvolvidas nas tutorias foram ora apresentada por mim, ora pelos/as alunos/as, mas todas foram aceites por ambas as partes.

1.1.1. O TEIP de Perafita: breve caracterização

O Agrupamento de escolas de Perafita está localizado na freguesia de Perafita, situada a norte do concelho de Matosinhos. A freguesia de Perafita é cada vez mais industrial, devido à sua localização e, em consequência disso, pela instalação de diversos empreendimentos. Essa indústria, é sobretudo nos sectores têxtil, produtos alimentares, químicos, plásticos e ainda petróleo e seus derivados (Projeto Educativo de Escola)

Relativamente às características sociais, Perafita é uma freguesia que revela graves carências decorrentes das Áreas Urbanísticas de Génese Ilegal (AUGI) e dos bairros sociais. Estes estão situados nas localidades da Guarda, Farrapas e Ribeiras, onde predomina a classe social baixa e a média-baixa. O nível de habilitações literárias da população é, de uma maneira geral, muito baixo, que raramente ultrapassam o 6º

ano de escolaridade. Muitas famílias desta freguesia têm dificuldades económicas, demonstrando défices sociais e culturais acentuados.

O Agrupamento é composto por 1 E/B 2/3, 2 escolas do 1º ciclo e 3 Jardins de Infância. No que respeita à EB 2/3 esta acolhe alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. No ano lectivo de 2013/2014, frequentaram a escola 601 alunos, num total de 1206 alunos distribuídos por todo o agrupamento (Projeto Educativo).

No que diz respeito aos recursos humanos, este agrupamento dispõe de 115 professores/as, 3 técnicos especializados/as, 7 assistentes técnicos e de 50 assistentes operacionais (Projeto Educativo).

I.2. Situando a problemática

Como já referi anteriormente o estágio foi realizado na Escola EB2/3 do Território Educativo de Intervenção Prioritária de Perafita. Na sua origem, enquanto TEIP, esta escola apresentava elevadas taxas de insucesso e de abandono escolares, fenómenos que têm vindo a ser uma prioridade do Projeto Educativo do Agrupamento, implementando ações de prevenção, em idades cada vez mais precoces, e de combate a esse problema.

Com efeito, o abandono escolar tem sido um problema com que muitas escolas se têm confrontado, tendo-se intensificado com a *escola de massas*. O acesso de todos à escola trouxe para o seu interior uma grande diversidade, social, étnica e cultural, de públicos que se confrontam, muitos deles, com situações com as quais não se identificam exigem à escola novas respostas. Neste contexto, é importante ter presente que, hoje, a escola é um espaço multicultural onde interagem crianças e jovens com interesses, motivações, valores e expectativas diferentes face à mesma. Relativamente a isto, Silva (2004:13) salienta que “ a massificação da Escola e a revalorização e aproximação do local fizeram aparecer figuras e configurações que pelo seu carácter de *Estranheza* provocaram tensões (...) no interior da Escola,

desafiando o lugar e o estatuto do mesmo, criando outros *centros* na Escola, marcados estes pelas apropriações subjectivas dos tempos, dos lugares e de *si*. Isto é, a apropriação que cada jovem faz da escola, dos tempos, dos lugares e de si, conduzem à identificação de centros de interesse que diferem de sujeito para sujeito, na medida em que, interferem nesta apropriação os fatores familiares, sociais e culturais e as respetivas experiências que vivenciaram anteriormente. Como salienta Abrantes (2003:8) é “na escola que se começam a tecer e a ganhar forma os sentidos de vida que à medida que se projectam e ensaiam não só as carreiras e competências, mas também posições e disposições”. Estas novas realidades têm implicações no currículo e nos processos de desenvolvimento, sendo, este reconhecido como um processo global de formação (Leite e Fernandes, 2002). Nesta perspetiva a escola é chamada a formar para o desenvolvimento global dos jovens/alunos, trabalhando áreas curriculares de carácter transversal, entre outras, a formação para a cidadania (Leite, Fernandes & Silva, 2013). Neste sentido, em contexto TEIP, estes são domínios que são trabalhados com a mesma prioridade que os conteúdos curriculares programáticos. Na linha das ideias de Abrantes (2003), reconhece-se, neste domínio, um papel fundamental à escola acreditando-se que continua a ser a instituição social com um papel fundamental na formação global os jovens.

Todavia, a escola, continua a ter dificuldade em responder ao desafio de a todos/as responder, continua a pensar-se e organizar-se para um aluno *médio tipo* e a encarar os/as jovens como um grupo homogéneo e monocultural (Leite, 1996) , o que, na perspetiva de Stoer e Cortesão (1999) tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais. Nesta mesma linha Abrantes (2003) argumenta que a escola continua a afetar aqueles/as que possuem códigos linguísticos restritos (Bernstein,1982) e que não possuem condições sociais favoráveis ao desenvolvimento dos mesmos. Em sua perspetiva, “apenas os herdeiros (cujos pais já são altamente escolarizados e detêm em geral profissões intelectuais) obtêm sucesso absoluto na escola pois a ela tudo devem e dela esperam tudo. Neste sentido, o sistema de ensino, recorrendo à “violência simbólica” garante a reprodução da estrutura de capital cultural”(ibidem:13).

Os TEIP, enquanto medida politico-educativa, têm na sua origem, como referi, uma intenção política de combate ao insucesso escolar, criando condições de apoio social e propondo ofertas formativas mais diversificadas de modo a contemplar todos os alunos.

Os Projetos Educativos e as ações contempladas são uma via para a diversificação e enriquecimento da formação dos jovens e para o combate ao insucesso e abandono escolares. Insere-se neste tipo de respostas a adoção de estratégias de contextualização curricular (Fernandes et al, 2013) como via de aproximação das situações de ensino-aprendizagem aos reais interesses dos alunos, criando, deste modo, condições para um maior envolvimento dos alunos e interesse pelas situações de aprendizagem. Insere-se também nesta linha pedagógica de estímulo ao sucesso educativo de todos os alunos o apoio tutorial aos alunos que revelam maiores dificuldades sócioafetivas e de aprendizagem. É associado a este contexto de intervenção que se estabeleceu protocolo entre a PCEUP e o Agrupamento de Perafita para a realização do estágio que neste relatório se dá conta e que tem como objetivo inicial apoiar os alunos que apresentam problemas a nível sócioemocional e dos resultados escolares. Como já referimos, e mais à frente explicitaremos, o estágio integrou outras ações para além do apoio tutorial aos alunos.

I. Enquadramento teórico

Breve introdução

Nesta parte do relatório explicitam-se os principais tópicos que constituíram o quadro teórico de base ao projeto de intervenção. Tendo em conta a problemática em estudo iniciamos com uma abordagem à Territorialização da Educação e autonomia das escolas para nos focarmos a seguir na medida política TEIP, apresentando uma perspetiva histórica e seus fundamentos. Problematisamos ainda o papel dos TEIP na criação e condições de maior igualdade de oportunidades.

II.1.Territorialização da Educação e autonomia das escolas

A territorialização da educação está associada ao movimento político de descentralização das políticas educativas e à atribuição de maior autonomia e poder de decisão às escolas e aos atores locais (Fernandes, 2011).

Numa leitura diacrónica, Ferreira (2005) considera que nos anos 60 correspondem a um período em que os discursos científicos em educação aumentavam em torno do Estado, tentando reconhecer como este cumpria a igualdade de oportunidades, promessa feita na modernidade. No entanto, considera o mesmo autor, que a partir dos anos 70, com grande enfoco nos anos 80 e 90 emerge um discurso mais “sociológico o que tem permitido uma interpretação educativa mais real que se tem manifestado policêntrica e polifónica” (*ibidem*:23). A educação é reconhecida como um fator relevante na medida em que, esta tinha um forte papel na construção e na consolidação das identidades nacionais e no desenvolvimento social e económico. Assim, o campo educativo tornou-se num “...universo mais complexo e conflitual, constituído por centros de poder e de decisão diversificados, por solicitações díspares e por diferentes entendimentos acerca das finalidades, dos problemas e das soluções educativas” (Ferreira, 2003: 201). Na mesma perspetiva Barbieri (2003) argumenta que o “processo de territorialização inscreve-se num

complexo e ambíguo fenómeno de descentralização que não pode ser dissociado do processo de procura mas, também, de necessidade de legitimação do estado na democratização da escola, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e do combate à exclusão social” (*ibidem*:46).

Canário (2006), a propósito da territorialização da educação, salienta que estes territórios locais tornam-se muito marginais, para um modelo de Administração escolar que se mantém centralizado. Sustenta, assim, que as principais reconfigurações deverão ser precisamente, ao nível da territorialização pois a noção de *“problemas que se colocam à escola e aos sistemas escolares não podem ser resolvidos de modo centralizado”*(*ibidem*: 95).

Porém estas medidas de territorialização e autonomia pressupõe que a escola se assuma como espaço de decisão, quer em relação aos aspetos de ordem organizacional, quer do currículo e dos processos do seu desenvolvimento. Percebe-se, então, que a educação deverá ser adequada às necessidades dos alunos, mas também às necessidades da própria comunidade onde se inserem. Assim, na perspetiva deste autor, *“a pertinência de uma abordagem territorial ganha mais força se atendermos ao facto de os problemas que se colocam ultrapassarem claramente uma dimensão apenas escolar”* (*ibidem*:96). Esta visão está em linha com a perspetiva de Leite (2005:16) quando sustenta, que a territorialização “aposta na articulação das escolas com as instituições locais, e na atribuição de responsabilidades a esses territórios locais, tem como crença que essas medidas de políticas educativas e curriculares gerarão uma educação de melhor qualidade...”.

Convocando de novo Canário (2006), o autor considera que os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são um bom exemplo de territorialização das políticas de educação, pois adequam e encorajam a comunidade onde se inserem a desenvolverem projectos de cooperação e intervenção, pressupondo, assim, mais poder de decisão e autonomia para os atores locais.

No entanto, como alerta Leite (2005:19), a atribuição de autonomia às escolas “não significa que estas sejam totalmente independentes de um poder central ou de

uma administração regional da educação”. São reconhecidas como parceiras que através de equipas educativas se devem comprometer com as questões educacionais tomando decisões curriculares que sejam pertinentes para os contextos e para os seus alunos. Esta visão da autora evidencia que a autonomia das escolas as coloca numa tensão entre “liberdade e a responsabilidade” e que exige delas uma capacidade de inovar permanentemente.

Estas ideias podem, pois, ser enquadradas na visão de escola que a autora, em trabalho anterior, Leite (2000) designou por “escola curricularmente inteligente”. Ou seja, uma escola que “ não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (*ibidem*:125). Argumenta ainda a autora que quando há uma imposição externa para a mudança, na lógica de *top-down*, não são criadas condições para o envolvimento dos atores educativos locais, tornando-se assim em meros receptores das medidas a implementar.

II.2. Educação, justiça, (des)igualdade de oportunidades e insucesso escolar

Em relação a este aspeto, Sturman (1997:124) defende que o conceito de justiça é inseparável do de educação, na medida em que, considera que “no contexto escolar a justiça social não é algo diferente da educação” (Sturman *cit in* Estevão 2004: 33). A justiça na educação, tende a ser relacionada fundamentalmente com a igualdade de oportunidades, mas também com o mérito e respeito (*idem*). Porém, segundo Burbules (*cit in* Estevão,2004:54). Têm surgido críticas relacionadas com o conceito de igualdade de oportunidades, “quando erigido como o único princípio das políticas educativas”. Uma dessas críticas, recorrendo a Davies (1990,) tem a ver “com a consideração do princípio singular da igualdade de oportunidades, de inspiração

liberal, tender a ser muito restritiva, desde logo porque acentua que a função da escola é fornecer oportunidades e não satisfações, aberturas limitadas e não direitos inalienáveis” (*ibidem*:34). Por outras palavras, este princípio pode justificar a desigualdade ao atingir outros benefícios que a educação permite, como é o exemplo do emprego.

As autoras Lynch &—Lodge (2002) apresentam três contextos que geram desigualdades em educação e que podem atuar conjuntamente. São eles: o socioeconómico, o sociocultural e o político. O factor socioeconómico cria desigualdades entre os/as estudantes, na medida em que, o dinheiro facilita ou limita o acesso à educação e à obtenção do sucesso. Por exemplo, alunos que não têm possibilidades de adquirir dicionários das línguas estrangeiras ficam em desigualdade face aos estudantes que o podem fazer. O mesmo se aplica ao acesso ao ensino privado e público.

O contexto sociocultural é gerador de desigualdades, quando há um local/comunidade onde a escola não é reconhecida nem valorizada como um local importante de aprendizagem e socialização, cria desigualdades face aos alunos/as a quem os pais transmitem valores e vêm na escola um espaço de formação que abre portas para um futuro melhor e estável.

Por último, a política educativa ao aplicar um exame nacional igual para todos/as os/as alunos/as, sem ter em conta a heterogeneidade dos estudantes e os diferentes níveis de aprendizagem pode colocá-los em situação de desigualdade porque, efetivamente, os contextos, os ritmos de aprendizagem dos alunos e as condições de ensino-aprendizagem diferem de contexto para contexto

Todavia, e com base em Estevão (2004) importa sublinhar por um lado, a insuficiência da igualdade de oportunidades e, por outro, o facto da igualdade no sistema educativo não se poder reduzir ao fornecimento do “mesmo para todos” como se a educação fosse um bem a distribuir de modo igual por todos (Estevão,2004:36). Como sublinha o autor, as desigualdades na sociedade e na educação não devem ficar pela justiça distributiva, mas também ser equacionada como um problema de

reconhecimento, ou seja, importa perceber como as diferenças de género, sexuais, religiosas, entre outras, são geridas.

Foi a antropologia quem veio alertar para a complexidade das sociedades, na medida em que, por mais diferentes e distantes que pareçam ser, há algo em comum entre elas, pois todas são geradoras e transmissoras de cultura (Duarte,2000:25). Assim para a mesma autora o insucesso escolar “pode ser gerado pela contradição que resulta entre a aprendizagem e ensino das actividades reprodutivas do grupo social que tomam a primazia e o saber oficial ministrado pela escola (*ibidem*). Em relação a este aspeto, Ana Benavente (1989) reporta-se aos anos 60 e 70 para explicar como o insucesso era “visto” naquela altura. Assim, nos anos 60 o insucesso escolar era explicado com base nas maiores ou menores capacidades que os alunos possuíam, pela sua inteligência e até mesmo pela sua bagagem cultural que tinham à entrada na escola. Porém, nos anos 70 já se reconheciam que os alunos tinham capacidades diferente, o que implica modos e ritmos diferentes, de aprendizagem.

Também Reina Pereira (s/d) que se debruçou sobre a temática, apresentou cinco características para melhor compreender e explicar o insucesso escolar: insucesso escolar **massivo** quando este problema se distribui por grande parte da população escolar; insucesso escolar **selectivo** visto que lhe é atribuído um grupo social específico, neste caso os mais desfavorecidos; insucesso escolar precoce pois a falta de aproveitamento já é visível numa idade mais precoce (escola primária, por exemplo); insucesso escolar constante na medida em que está presente em todos os ciclos e tipos de ensino; e por último, insucesso escolar **cumulativo** significando que, quem já reprovou uma vez tem maior probabilidade de voltar acontecer.

No entanto, a conceção de insucesso escolar tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, reconhecendo-se que há diferentes fatores que levam ao insucesso dos alunos, nomeadamente, desinteresse do aluno; aluno não gostar da escola; falta de atenção; absentismo; dificuldades de aprendizagem e ainda o facto de não se reconhecer relevância no currículo (Gimeno Sacristán, 2002).

Quando falamos em insucesso escolar é fundamental ter presente o conceito de igualdade de oportunidades, na medida que esta deve não só salvaguardar o acesso de todos os alunos à escola, como também o sucesso dos mesmos. O conceito de igualdade de oportunidades emergiu na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) na qual se salienta que *“são estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a todos os alunos”* (artº 24). Face a isto torna-se importante refletir, para se tentar melhor compreender, o que tem contribuído para que as taxas de insucesso escolar se mantenham altíssimas¹.

II.2.1. Os Teip – perspectiva histórico-legislativa

Os TEIP são uma medida política lançada em 1996, com vista a dar resposta às necessidades educativas que alguns contextos escolares apresentam, procurando promover condições e meios para que todos alunos tenham igualdade de oportunidades de sucesso. Nesse sentido, uma dos principais propósitos desta medida melhorar, e diversificar, as ofertas de educação e formação no sentido de responder às diferentes necessidades e interesses da população escolar.

Como está patente nos parágrafos iniciais do diploma legal que regulamenta a medida TEIP, importa:

« (...) criar condições que permitam garantir a universalização a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar» (Despacho nº 147-B/ME, 1996).

Esta intenção prende-se com as lógicas que subjazem a um governo socialista, à semelhança do que aconteceu em França em 1982 com a criação das ZEP (Zonas de Intervenção Prioritária). Como refere Canário (2001),

¹ Esta ideia tem por referência as taxas de insucesso da escola de Perafita, onde foi realizado o estágio.

«À imagem e semelhança das ZEP francesas (Bouveau & Rochex, 1997) também os teip parecem ter nascido sob o signo de uma estratégia que, partindo de um procedimento de discriminação positiva na atribuição de recursos, tem como grande finalidade a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, expressamente invocado logo no início do documento legal que consagra a criação dos Teip ...» (Canário 2001:64).

A criação dos TEIP constitui-se uma medida política que procura dotar as escolas de condições para que os alunos obtenham sucesso educativo, e onde as escolas podem adquirir recursos e constituir oferta formativas de acordo com as características do contexto e da população, alargando também a sua abordagem a áreas como a saúde, acção social, orientação e formação profissional, entre outros. Prevê, igualmente, o estabelecimento de parcerias com entidades que possam auxiliar neste processo, bem como melhorias nos recursos humanos, materiais e físicos (Despacho nº 147-B/ME, 1996).

Os TEIP2, que surgiram no ano de 2008, seguem a linha dos pressupostos que estiveram na base dos TEIP1. Correspondem a Agrupamentos de Escola que apresentem elevados índices de abandono, absentismo e insucesso escolares, frequentemente localizado em zonas consideradas de risco e frequentadas por alunos provenientes de classes sociais baixas, com diminuído nível socioeconómico, com famílias com baixas qualificações, tal como expresso no Artigo 2º do Despacho normativo nº 55/2008, documento legislador dos TEIP2:

«Para efeito do disposto no presente despacho, podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP2, as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevados número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem. 2- As escolas e agrupamentos de escola que, à data da publicação do presente despacho, integram o Programa TEIP, são incluídos no programa TEIP2, sem necessidade de qualquer outra formalidade» (Despacho normativo nº55/2008:43128).

A estes agrupamentos é conferido determinado grau de autonomia para a contratação de corpo docente, manipulação de recursos económicos, estabelecimento de parcerias entre outros campos.

Pelas características expressas, os TEIP são escolas/agrupamentos de Escola que constituem, por excelência, espaços de intervenção onde tem lugar o/a mediador socioeducativo e da formação. Neste sentido, a realização do estágio representou uma etapa crucial para um melhor conhecimento do funcionamento de um TEIP ao nível: dos alunos, da comunidade educativa, das necessidades, dos pontos positivos e negativos, para seguidamente, com base em todas essas informações, delinear um projeto de intervenção.

Deste ponto de vista, a realidade dos TEIP é, efetivamente, um espaço de acção para um profissional em educação, nomeadamente para uma profissional em Ciências da Educação, cuja formação envolve todas as questões que são centrais à educação e formação escolar e que procurei integrar no projeto de estágio.

Com a implementação do Programa TEIP2 pretendeu-se alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, tiveram assim possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios que permitissem atender às realidades locais

Em sequência, em 2012 deu-se origem à geração TEIP 3, mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados (Despacho normativo n.º 20/2012).

Com base na mesma fonte, o Programa TEIP3 desenvolve-se a partir do ano letivo de 2012-2013 e deve materializar-se na apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria. O programa TEIP 3 visa assim, “reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente

alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (*ibidem*).

Posto isto, é possível inferir aqui uma contradição. Isto porque se, por um lado, se quer reforçar a autonomia das escolas por outro, pretende-se perceber a relação que há entre os recursos que a medida TEIP permite contratar e os resultados escolares obtidos (com isso).

Continua patente nesta terceira geração o impacto das parcerias², salientando-se a importância dos interesses da comunidade nestas parcerias (exemplos de parceiros são as autarquias e as associações de pais). No artigo 5º surge pela primeira vez a contratualização da autonomia que deve ser inerente ao programa de melhoria. Com maior impacto, nesta geração, encontra-se a avaliação e o acompanhamento do programa TEIP, sendo a responsabilidade da mesma atribuída aos Agrupamento de escolas e da coordenação deste programa.

Para Bettencourt (2007) os TEIP são entendidos como uma medida de discriminação positiva, do mesmo modo que nas primeiras gerações TEIP houve um forte estigma social e uma grande resistência³, não só da parte dos professores como também dos órgãos de gestão. No entanto, hoje já se reconhece a importância e o impacto positivo que este programa tem vindo a causar, sobretudo porque permite às escolas a contratação de recursos adicionais que melhorem as condições de aprendizagem dos alunos.

II.2.2. Os Teip – uma via para a igualdade de oportunidades e promoção de sucesso escolar?

A educação é um campo complexo no qual interferem múltiplas variáveis. Num contexto de globalização vive-se um período contraditório. Se por um lado o contexto globalização exige uma educação para a cidadania global, por outro, para fazer face às

² Informação contida no artigo 4º

³ Como se pode comprovar na entrevista de diagnóstico que realizei- ANEXO I

desigualdades existentes na escola exige-se uma maior identificação com o local promovendo uma ação territorializada da educação (Leite, 2005) e de políticas educativas.

É na ação de uma orientação territorializada das políticas educativas que se insere a medida TEIP cujo principal objetivo foi criar condições de acesso e de sucesso a todos/as os/as alunos/as, envolvendo toda a comunidade no projeto da escola, criando parcerias locais e proporcionando às escolas recursos que lhes permitissem criar condições para diversificar e diferenciar as metodologias de ensino e melhorar o sucesso de todos/as os/as alunos/as.

Como se relacionam os/as jovens com a escola? Será que os TEIP contribuíram para alterar a visão negativa da escola ou continuam a estabelecer com ela a relação “ressentida e desacreditada” (Silva, 2010:216).

O conceito de igualdade de oportunidades está associado à implementação uma educação obrigatória, e implica a criação de condições para que todas as crianças e jovens possam ter sucesso educativo, independentemente da sua classe social. Tal como refere Gimeno Sacristán (2000):

“a ideia de progresso expressa-se no facto de educação obrigatória ter sido transformada num direito de todos, o que implica o pressuposto de que todo o ser humano pode melhorar, pode ser educado e, portanto, tenha que receber educação. Se a apropriação da cultura incrementa a dignidade humana, potencializando as suas disponibilidades, ninguém pode ser excluído de tal benefício” (ibidem: 49).

O princípio do direito à igualdade de oportunidades implica, para além de uma prática pedagógica diferenciada uma valorização da cultura de cada aluno, o que constitui um desafio para os professores e o seu envolvimento em projetos que respondam às especificidades dos alunos.

Leite (2002), secundando Perrenoud (1991) salienta a necessidade de a escola encontrar formas eficazes de ajudar os alunos em dificuldades, devendo, por isso, apostar cada vez mais em práticas pedagógicas inovadoras. A escolarização obrigatória

é considerada um dos meios possíveis para percorrer o caminho para a igualdade. Porém, Sacristán (2000) chama a tenção para facto de que quando

“qualquer indivíduo ou grupo constituído por alguma condição (género, classe social, etnia, modo de vida, etc.) recebem uma educação diferente, em extensão e em qualidade, daquela que os outros recebem, ou se não recebem nenhuma, então, é seguro que se acentua a desigualdade entre uns e outros. A escolarização é um caminho problemático para a prossecução de mais igualdade, mas a sua inexistência, ou as suas deficiências, ou as suas diferenças na quantidade de escolaridade recebida, conduzem, decerto uma desigualdade maior” (ibidem: 56).

Todavia, argumenta ainda o mesmo autor que receber ou não educação é como uma condição para se participar ativamente na sociedade pois “para desempenhar muitas actividades e a ocupação de postos de trabalho, se exige não só preparação prévia, bem como ferramentas e habilidades para adquiri-las” (*ibidem*).

Gimeno Sacristán considera ainda que a maior vantagem, ou a mais significativa, da educação para todos é a inclusão. Para o autor, é necessário que sejam criadas condições mínimas necessárias para que se comece a atenuar as desigualdades, visto que, ora estamos perante um problema de injustiça, ora de discriminação dos mais desfavorecidos, afastando-os assim da sociedade. Portanto, a “desigualdade implica distância entre uns e outros e a exclusão supõe um afastamento irrecuperável, a degradação do excluído, que passa à categoria de renegado” (*ibidem*).

Já em 1999 Arnáiz sustentava que o modelo de mudança que as escolas inclusivas proporcionam constituía um processo de inovação educativa, no qual a reconstrução da escola se fazia com a participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos.

Esta é uma perspetiva com a qual Leite (2002) está de acordo. Em sua opinião, uma escola que se deseja para todos tem de questionar a sua organização e a formação que oferece, de modo a responder com qualidade aos seus “clientes

actuais,” e que são forçosamente diferentes daqueles que a procuravam quando ela se destinava apenas a uma determinada elite. Estamos, pois, de acordo com a autora na ideia de que não “podemos continuar a ter crianças e jovens nas nossas escolas desentusiasmados com o que se lhes quer ensinar e com a forma como se lhes ensina, abandonando o sistema escolar e ficando pois com menos oportunidades para a vida futura”(Leite,2002:52). Ainda segundo a mesma autora

“uma escola para todos é aquela que reconhece a diversidade e, por isso, se organiza em torno de uma diferenciação pedagógica que permite a cada um aprender e crescer, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento” (ibidem).

Na década de 60 e 70 as investigações no campo da educação debruçaram-se predominantemente sobre a melhoria das aprendizagens de todos, recorrendo a aprovação de novos procedimentos: didácticos, organizacionais e/ou contextuais que tem como finalidade, melhorar o ensino e a aprendizagem (Roldão, 2003:11). Esta preocupação tem todo o fundamento, na medida em que, implicitamente se reconhece a dificuldade de ensinar a todos eficazmente, a quando da expansão da escola se alargou a populações e alunos diferenciados social, económica e culturalmente.

Com efeito, tendo em conta que a escola é um universo cada vez mais heterogéneo não pode haver uma resposta única. Diversificação e diferenciação tornaram-se palavras-chave do processo de mudança em que a escola está envolvida e é por essa razão que a noção de diferenciação adquiriu uma crescente centralidade, quer no plano da política e do discurso educativo, quer no da prática docente (Roldão, 2003). Importa ressaltar que o direito à diferença está garantido há décadas, tanto nos documentos internacionais, nomeadamente através da Declaração Universal sobre a Educação para Todos, Unesco, da Declaração de Salamanca (1994) e em Portugal, da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Apesar das alterações que têm vindo a ocorrer no sistema de ensino, podemos constatar que as diferenças relativamente ao passado não são muitas. Actualmente continuam a existir turmas com elevado número de alunos, em classes organizadas através da faixa etária com uma pedagogia centrada na sala de aula e baseada fundamentalmente na relação professor-aluno e numa comunicação unidireccional (idem). Hoje proclama-se mais o discurso da diferenciação pedagógica. Importa, no entanto, ter presente, como nos lembra Roldão (2003), que os conceitos de diferenciação curricular e pedagógica não são recentes, isto porque a especificidade individual do processo de aprendizagem já foi abordada no tempo de Coménio (sec. XVII) quando, como refere a autora, se recorria a esquemas diferenciadores com vista a responder à diversidade de alunos, ainda que a escola, socialmente, não fosse vista da mesma maneira para os diferentes grupos sociais, havendo mesmo quem não a considerasse necessária. Por isso as escolas garantiam um currículo básico acessível à classe trabalhadora, enquanto às elites era proporcionada uma escolaridade mais longa e mais exigente (ibidem).

Hoje essa é uma visão, pelo menos no plano teórico, ultrapassada. Apesar disso, e como reconhece a mesma autora é preciso pensar o currículo e (re)pensar quais são os saberes essenciais e necessários a todos, de modo a garantir que todos sobrevivem e se integram socialmente “sendo que todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 2003:36).

O currículo, entendido como um conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias num dado tempo e lugar, resulta da interacção estabelecida entre esse contexto social, os saberes científicos e a representação do aluno (ibidem). Ter presente, na prática, esta conceção de currículo pressupõe encontrar estratégias de contextualização curricular (Fernandes et al, 213) e de diferenciação pedagógica. Isto é, estratégias que possibilitem não só formar para o desenvolvimento cognitivo, como também proporcionar situações que potenciem o desenvolvimento afetivo, a formação para a cidadania, o desenvolvimento interpessoal, etc.. Conjuguar estas diferentes dimensões do saber tem sido um grande desafio para a escola pública, no sentido de a todos/as garantir as mesmas igualdades

de oportunidades de modo a que cumpram a escolaridade obrigatória proporcionado com sucesso (*ibidem*).

Retomando o contexto TEIP onde realizei o estágio, os recursos humanos, materiais, técnicos e pedagógicos que o Agrupamento “ganha” pelo facto de estar associado a essa medida política constituem, do meu ponto de vista, uma forma de criar maiores condições para que todos, alunos e alunas, possam cumprir a escolaridade obrigatória com sucesso. Insere-se nesse conjunto de recursos pedagógicos o apoio tutorial aos alunos, domínio em que se inseriu, como referi, o estágio que realizei, na sua primeira fase de desenvolvimento. Por esta razão considere importante refletir teoricamente sobre este campo de intervenção educacional.

Relativamente às questões que levantei no início deste tópico e do meu ponto de vista, os/as alunos/as apesar de reconhecerem a importância do programa TEIP, no que diz respeito aos técnicos especializados e aos professores que são contratados através da medida, não significa que a relação deles/as com a escola seja melhor. Acredito, que a grave crise económica que vivemos acentua a visão desacreditada das vantagens da escola, enquanto impulsionadora de estabilidade profissional e pessoal.

II.3. As Tutorias- uma estratégia para o sucesso educativo?

Há vários autores que escreveram/trabalharam sobre a problemática da tutoria. Para Lázaro e Asensi (*cit in* Ricardo Argüi, 2002) “a tutoria é uma actividade inerente à função do professor, que se realiza individual e colectivamente com os alunos de uma sala de aula, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem” (*ibidem*: 16). Especificando melhor o conceito, estes autores definem tutoria como “a acção de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além da sua própria acção docente e paralelamente a ela” (*ibidem*), este papel que o professor desempenha enquanto tutor, enriquece a sua tarefa de docente.

A tutoria é vista pelas escolas e profissionais da educação como uma forma de contribuir para melhorar a qualidade do processo educativo, bem como as estratégias de aprendizagens, conseguindo assim fomentar o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Como salienta Ramos:

“As propostas pedagógicas são elaboradas tendo em consideração a diversidade e o acesso de todos os alunos, obedecendo a métodos que têm em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que favoreçam a capacidade de aprender por si mesmo e promovam o trabalho em equipa. Com estes pressupostos a tutoria alcança um notável relevo a nível da orientação educativa, psico-pedagógico e profissional, constituindo-se indispensável, bem como todo o sistema de recursos que compreende, numa escola que se quer inclusiva” (Ramos, 2008:23 cit in Martinho(n/d)).

Dentro do campo de intervenção das tutorias, o tutor deve ter um perfil específico. Parafraseando Lázaro e Asensi (1989) tutor é alguém que realiza uma atividade individualmente com um ou com um conjunto de alunos, com o propósito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Acrescem que todo o professor é um tutor, na medida em que a relação pessoal e a empatia que caracterizam a atitude do tutor devem fazer parte de todos os professores.

O professor tutor, ao contactar com o aluno, enriquece a sua tarefa docente, na medida em que a completa. Ramos (2008) considera a tutoria como algo que é inerente à função docente. Esta afirmação traduz um novo conceito de educação que tem como princípio basilar a relação professor-aluno, na qual o docente não se limita à mera transmissão de conhecimentos, considerando o aluno numa perspectiva global. O professor tem de assumir diferentes funções, para além do desempenho da sua função de base, que é a docência.

As necessidades da escola de hoje exigem um novo perfil de docente (Ramos, 2008, p.287). Deste modo, tal como refere Hargreaves, (, citado por Ramos, 2008) “Se o mundo está em mudança, o trabalho dos professores tem também de mudar”.

Não discordando destas perspetivas importa aqui sublinhar que o conceito de tutoria que aqui sustenho não é o que é desenvolvido por docentes, mas sim por um técnico de educação, um mediador sócioeducativo, alguém que trabalha com os alunos, em estreita colaboração com os professores, em contextos para além da sala de aula.

Assim, podemos considerar que as tutorias se baseiam em trabalhar “*com*” os/as alunos/as, em vez de intervir “*em*”. Dito de outra maneira as sessões de tutoria, visam o desenvolvimento de um trabalho *com* os alunos, com vista a melhorar os resultados escolares, mas sobretudo a melhorar a relação com a escola/saber e com os pares.

Importa ressaltar que a tutoria no sistema educativo português foi institucionalizada muito recentemente. Foi em 2006 através do Decreto Lei n.º 74/2006, de 24 de Março que se prevê que sejam criadas condições para que se reconheçam as aprendizagens que ocorrem ao longo da vida, através do desenvolvimento de competências. De modo a que a aprendizagem não seja apenas a transmissão de saberes.

Assim, as sessões de tutoria fomentam ainda o “apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno” (ponto oito do capítulo III do Despacho n.º 178-A/ME/93). Por isso, cabe ao professor tutor desenvolver medidas de apoio à integração na escola, na turma e ao nível do estudo e da realização de tarefas escolares. Todavia, para isto acontecer é necessário que exista articulação não só entre as atividades escolares e outras atividades formativas, mas também entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Desta forma, existe o Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, de 2008 que cria, igualmente a possibilidade de as escolas designarem “professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos” (Capítulo IV, art.º44,4).

A tutoria implica um conhecimento científico, pedagógico e didático, consoante o contexto e quem exerce a função de tutor (aluno mais velho, professor), para que se consiga cumprir as funções inerentes, que são: fomentar o sucesso

educativo do tutorando/a, promover a autonomia, desenvolver a capacidade para a aprendizagem ao longo da vida.

Não podemos separar a componente pessoal e social inerentes à tutoria, uma vez que ela implica um conjunto de competências sociais que permita o desenvolvimento de uma relação entre tutor/a-tutorando/a. Esta relação permite que se crie um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal e social, como reforça Martín (2008:62) “tutor...é o principal responsável pela formação integral dos alunos”.

Por fim, a ação tutorial não deve ser vista como uma atividade isolada , uma vez que, os problemas que afetam o aluno atingem também o seu rendimento, por isso o professor deve tê-los em consideração. Será, então, a tutoria a chave para o sucesso educativo? Diria eu que pode não ser a chave mas é, certamente, um caminho para a autonomia que permitirá atingir o sucesso.

III. O processo de intervenção

III.1. Metodologias de Investigação e intervenção

Breve introdução

Qualquer intervenção pressupõe sempre a adopção de uma filosofia/ modelo de intervenção e o recurso a metodologias, corporizadas numa planificação. Assim neste ponto apresentamos primeiro o modelo de Bronfenbrenner como modelo teórico que orientou a nossa intervenção. De seguida apresento as opções metodológicas que permitiram organizar o meu trabalho no “clube das tutorias”, bem como nos diferentes âmbitos de intervenção. São também explicitadas as estratégias aplicadas, recorrendo a notas de terreno para sustentar a minhas ideias.

III.1.1 O modelo de Bronfenbrenner como base da intervenção

No que concerne à minha intervenção, para melhor compreender os diferentes contextos (que influenciam o dia a dia dos/as alunos/as) de desenvolvimento - família, escola, instituição – recorri ao modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986, 1995a, 1995b, 1996) ou, mais recentemente denominado, modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Esta teoria preconiza o desenvolvimento de maneira ampla e é centrada nas interações das pessoas com seus diferentes contextos sociais.

O recurso a este **modelo ecológico** do desenvolvimento humano possibilita que a atenção, neste caso de carácter intervencionista, seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, mas também considerar as interações e transições em ambientes mais distantes, dos quais, muitas vezes, pode não participar directamente. Considera-se, nesta perspetiva pertinente a valorização dos diferentes contextos onde os/as jovens estão inseridos, bem como as relações que estabelecem uns com os outros pois “os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora (são) aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (Bronfenbrenner, 1996:9). Todavia, diferentes contextos como a família e ou a escola podem ter influências diversas no

desenvolvimento, o que legitima a proposta de um modelo bioecológico ao propor que o desenvolvimento humano seja estudado, de forma inter-relacionada. Daí a importância da interação entre os diferentes níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. No entanto, a minha análise ficar-se-á apenas pelos dois primeiros.

O microsistema é o sistema ecológico mais próximo e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como a família, a escola, a vizinhança mais próxima. As interações dentro do microsistema ocorrem com os aspetos físicos, sociais e simbólicos do ambiente, e são permeadas pelas características de disposição, recurso e demanda das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O mesossistema refere-se ao conjunto de relações que se estabelecem entre dois ou mais microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa (as relações família-escola). O mesossistema é mais alargado, pois, sempre que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Assim, os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (Bronfenbrenner, 1986). Assim, a interação de uma pessoa num determinado lugar, por exemplo, na escola, é influenciada pelo ambiente e também pelas influências trazidas de outros contextos, como a família. Foi no quadro destas ideias que valorizei, sobretudo, o acompanhamento da equipa multidisciplinar como meio para melhor compreender os contextos dos alunos com quem interagi.

O modelo de intervenção de Bronfenbrenner (1998) fez sentido para legitimar a filosofia inerente ao projeto de estágio implementado uma vez que me permitiu melhor compreender o impacto que os diferentes contextos têm na vida dos alunos daquela escola, pois como já referi, o Território onde a escola está inserido é marcado por fragilidades sociais, económicas e culturais, com agregados familiares que pouco valorizam o papel da escola. Por isso, considerei importante integrar no projecto um espaço onde pais e filhos pudessem envolver-se em atividades, nomeadamente nas ações desenvolvidas para os encarregados de educação (a apresentar mais à frente).

III.1.2 Técnicas de apoio à intervenção

Ao longo do trabalho de intervenção utilizei a observação participante, a entrevista (diagnóstico) e a análise documental para aferir a minha problemática.

A entrevista constitui uma técnica alternativa para se obterem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes pretende obter informação, e a outra se apresenta como fonte de informação. Neste caso a entrevista que realizei foi de carácter exploratório, pois foi através da mesma que me permitiu aferir qual a problemática do meu projecto, e posteriormente a desenhá-lo. Na entrevista semidirectiva “(...) o investigador dispõem de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.” (Quivy:192)

Outra técnica por mim aplicada e que teve maior impacto foi a observação participante, que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenómenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contacto mais próximo com o objeto de estudo. Neste caso utilizei a observação participante. A ideia de integrar na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação. Este tipo de observação foi introduzido nas ciências sociais. A técnica de observação participante ocorre pelo contacto direto do pesquisador com o fenómeno observado. Esta técnica revela-se importante pois a observação participante permite captar uma variedade de situações ou fenómenos que não são obtidos por meio de perguntas.

Não podia utilizar a observação participante sem recorrer às notas de terreno, na forma de diário de campo, que me foram uteis para reflectir sobre a temática. Segundo Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso

individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenómenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (idem). Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. Podemos considerá-lo, por suas características, como um instrumento de interpretação-interrogação (Lopes, 1993).

III.2. Dos primeiros passos da intervenção...

Como já referi, em meados de abril de 2013 comecei a estabelecer contatos com o TEIP de Perafita com vista a melhor compreender o seu funcionamento. Estes primeiros contactos foram essenciais para o ano de estágio que se avistava isto porque me permitiram contactar com alguns professores, ir conhecendo o ambiente escolar, conhecer os diferentes espaços da escola e também aceder aos diferentes documentos internos, nomeadamente, o projeto educativo e o *dossiê* das tutorias. Foi com base nas informações que fui recolhendo (avaliação diagnóstica do contexto) que fui pensando, especificamente, no processo de tutorias já existente e no modo como poderiam ser mais valorizadas pelos alunos. Por exemplo, foi dessa observação que considerei que era importante que as tutorias tivessem um espaço próprio onde os alunos pudessem estar confortáveis e não tão expostos aos outros colegas, podendo expor as suas dúvidas quanto às matérias, mas também pudessem falar deles e dos seus problemas, interesses, preocupações, etc. Até então, as tutorias realizavam-se no espaço da biblioteca.

A 20 de Setembro de 2013 realizou-se a reunião de formalização do estágio. Com esta reunião pretendeu-se compreender quais as necessidades que a escola EB2/3 apresentava pois tinha sido acordado que o estágio se desenvolveria aí. Mais do que apresentar um projeto a implementar, era importante ouvir o que a escola esperava de mim e, assim, poder integrar no projeto essas propostas.

Durante a reunião foi possível inferir que aquela equipa contava comigo para desenvolver um projeto que fosse enriquecedor para os alunos e para a escola, mas também para mim enquanto futura profissional das Ciências da Educação. Assim, o apoio tutorial aos alunos foi considerada uma área prioritária devendo o estágio centrar-se aí. Depois de “assinado” o protocolo, em conjunto com o professor tutor com quem iria trabalhar, ficou acordado que o estágio iniciaria a 23 de setembro.

Os primeiros dias de estágio foram para tomar conhecimento dos alunos que já se encontravam sinalizados para apoio tutorial desde o final do ano letivo anterior. Foi, depois, necessário começar a organizar os horários do apoio tutorial de acordo com os horários dos alunos. Este foi um processo um pouco difícil e que obrigou a contínuas reformulações uma vez que houve sinalização de alunos durante todo o ano e que foram entrando e outros nem sempre vinham ao apoio. Isto exigiu uma permanente gestão de grupos de trabalho para que as sessões de tutoria surtissem efeito. A escola tinha um documento com as regras que regiam as tutorias, indicando, nomeadamente, que os grupos de tutorias não fossem superiores a três elementos o que nem sempre foi fácil de gerir, devido aos horários dos alunos.

III.3. Às ações desenvolvidas ...

Foi tendo este conhecimento por base que concebi o projeto. Este foi sofrendo alterações ao longo da sua implementação quer, como se referiu, pelas características dos alunos, que inicialmente estavam muito pouco motivados para este tipo de intervenção, quer pela articulação que era necessário haver com os seus horários. Por outro lado também, as alterações do projeto resultaram da minha participação em outras atividades para além do apoio tutorial. Neste sentido e para uma melhor compreensão do percurso do estágio, organizei as ações desenvolvidas em três momentos, conforme ilustra o quadro 1.

Quadro 1. Momentos/acções do estágio

1º momento	2º momento	3º momento
Ação tutorial	Integração na equipa multidisciplinar	Intervenção/ formação na comunidade educativa
Ação tutorial	Ação tutorial	Ação tutorial

Assim, num primeiro momento (de setembro a dezembro) a minha intervenção focou-se apenas no apoio tutorial dos alunos, realizando a minha atividade no espaço que designei por “Clube de tutorias”. Num segundo momento (a partir de janeiro) passei a integrar a equipa multidisciplinar acompanhando toda a sua dinâmica. Decorrente deste segundo momento, realizei uma ação de formação com assistentes operacionais e pais e encarregados de educação. Esta atividade correspondeu ao que designei de terceiro momento. No ponto seguinte deste relatório estas atividades são explanadas em detalhe.

III.1.2 – Âmbitos de intervenção

O estágio realizou-se em três grandes momentos que corresponderam também a três grandes ações. O primeiro momento reporta-se à ação tutorial e o segundo é focado na integração e acompanhamento da equipa multidisciplinar. O terceiro momento diz respeito a um conjunto de atividades realizadas com a comunidade educativa (famílias, assistentes operacionais e alunos)

Todavia neste processo foram realizadas ações intermédias que visaram uma aproximação dos alunos comigo e entre eles próprios, e a criação de condições, nomeadamente ao nível da confiança mútua, para a realização do projeto.

Atividade “quebra gelo”

A primeira atividade a ser realizada foi o “quebra gelo”. Enquanto estagiária levei folhas, revistas, tesouras e cola para que os alunos pudessem usar no desenrolar

da atividade. Esta consistia em dividir a folha em duas partes (com uma dobra na mesma ou um risco a separar os lados), sendo um lado para os alunos assinalarem as coisas gostam e o outro para as coisas que não gostam, usando palavras e/ou imagens. Os/as alunos/as mais novos/as integraram-se muito bem na atividade, tendo achado engraçado o facto de recorrerem a revistas e jornais para se retirarem as palavras, tendo até sugerido retirar letra a letra quando não encontrassem a que queriam. Os/as alunos/as mais velhos/as também foram participativos, no entanto, alguns/mas preferiam escrever em vez de recortarem. Esta atividade, tal como já referi, serviu para que, de uma forma mais descontraída os/as alunos/as se apresentassem. Houve alunos/as que recorreram às imagens para mostrar locais que gostavam de visitar, ou sítios onde gostam de estar, como é o exemplo da praia. Esta atividade foi realizada durante a primeira semana de tutorias, pois os grupos eram pequenos (máximo de três alunos/as) e cada aluno/a só tinha tutoria uma vez por semana. Depois foi mais complicado porque os alunos viam o tempo das tutorias com um momento “de fazer o que não acabavam nas aulas”⁴.

Auscultando as expectativas dos/as alunos/as em relação às tutorias...

Depois da atividade “quebra gelo” ter sido feita com todos/as os/as alunos/as, passei um questionário⁵ para aferir alguns dados biográficos, mas sobretudo para perceber o que é que eles/as esperavam das sessões de tutoria. Um dos objetivos deste questionário era tomar conhecimento do que queriam fazer nas tutorias para que depois em conjunto pudessemos chegar a um consenso. Porém, pude concluir que a maioria dos alunos/as associava às tutorias os “trabalhos de casa” e o “estudar para os testes”, e por isso, é que dividi a minha ação em três momentos, sendo que os dois primeiros focam duas visões diferentes de desenvolver a tutoria.

Como já referi anteriormente, um dos objetivos do projeto tem a ver com as relações interpessoais e atitudes do quotidiano, por isso, quando via os alunos em baixo, ou desmotivados falava com eles, para tentar compreender o que se estava a

⁴ Informação retirada de um breve questionário, onde os alunos escreviam o que esperavam das tutorias. Informação segue em ANEXO II

passar, o que nem sempre foi fácil. Por isso, para e sentirem mais à vontade decidi pedir que escrevessem, primeiro porque era mas fácil expressarem o que sentem e depois porque também era uma maneira de ver como os/as alunos/as se organizavam na escrita. Porém, não foi fácil pedir-lhes que escrevessem sobre os problemas que tinham. Posto isto, tive que criar uma estratégia para ganhar a confiança dos/as alunos/as para que estes/as vissem em mim alguém com quem podiam falar. Assim, comecei por pedir aos alunos/as que numa folha dividida em quatro escrevessem sobre a relação que tinham com os pais, os colegas de turma, com se sentiam na escola e por fim, o que esperavam da escola. Esta atividade ajudou-me a perceber quais as dificuldades sentidas pelos alunos na relação com os outros.

Depois de alcançadas as condições de bom relacionamento dos alunos comigo e entre os alunos passei à dinamização do “Clube das tutorias, período que designei por 1º momento da intervenção propriamente dita

III.2. -1º Momento – ação tutorial

Para um melhor enquadramento da ação tutorial apresento primeiro uma breve caraterização dos alunos apoiados.

III.2.1 Caraterização geral dos alunos que frequentaram a tutoria

Foram 59 os /as alunos/as que frequentaram as tutorias, sendo que 29 do segundo ciclo (24 rapazes e 5 raparigas) e 30 do terceiro ciclo (23 rapazes e 7 raparigas).

Os/as alunos/as são sinalizados/as por diversas razões, nomeadamente, por dificuldades de aprendizagem, sucessivas repetências, comportamentos desadequados no recinto escolar e até por problemas emocionais, aspetos que conferiram ao grupo um carácter muito heterogéneo. O projeto de tutorias abrangeu alunos/as do 5º aos 9ºanos que, para além de outros aspetos, apresentavam elevados índices de insucesso escolar. Para integrarem o projeto foi necessária a autorização dos pais e Encarregados

de Educação (EE) que na sua maioria concordaram com o apoio tutorial para os seus/suas filhos/as, reconhecendo ser uma mais valia para os mesmos. Os estudantes forma atendidos de acordo com os seus horários e, sempre que possível organizados em grupos por anos de escolaridade e/ou turmas.

III.2.2. “Clube de tutorias”

O “clube de tutorias” teve subjacente determinados objetivos que passo apresentar:

Carater escolar	Caráter atitudinal, relacional e comportamental
Desenvolver hábitos de estudo;	Desenvolver atitudes positivas face aos trabalhos escolares;
Melhorar a relação com o saber.	Estimular para participação responsável nas atividades escolares.

O clube de tutorias decorreu diariamente de acordo com um horário institucionalmente definido Este foi elaborado com base nos horários dos/as alunos/as como expliquei anteriormente. Como é possível ver nos quadros anteriores, um diz respeito aos objetivos gerais e específicos do projeto e o outro às atividades realizadas enquadradas nos mesmos, respectivamente à ordem apresentada.

Os grupos tinham no máximo três alunos salvo uma exceção em que tínhamos dois grupos de cinco por não haver outra possibilidade de horário. No entanto, e sempre que foi necessário houve tutorias individuais quer para estudar, quer para apoio do foro afectivo. Isto é, havia dias em que os alunos queriam apenas falar,

desabafar sobre os problemas (quer familiares quer entre pares) pelos quais estavam a passar. Os/as alunos/as viam em mim e no professor tutor, pessoas em quem podiam confiar, mas esta confiança teve que ser conquistada, pois estes alunos/as têm alguma resistência em aceitar pessoas “estranhas” ao seu círculo de amigos/as. Por vezes chegamos a dar-lhes uma folha em branco para que escrevessem o que quisessem, isto acontecia quando percebíamos que o/a aluno/a não estava bem. Quando isto acontecia os alunos acabavam por escrever que não estavam bem por determinados motivos, por exemplo o aluno D. chegou a referir “estou triste o meu cunhado ontem partir muitas coisas na casa da minha mãe. Não gosto de ver a minha mãe triste (...)

Salienta-se o facto de os alunos ao longo do período de estágio terem demonstrado um crescente interesse pelas atividades realizadas no “Clube de tutorias”, tendo o número de alunos aumentado também significativamente. A avaliação que realizei com os alunos é disso bem evidente, ao terem caracterizado, por exemplo, o tempo de tutoria como: “a tutoria é fixe, mas é pouco tempo”; “Devíamos ter mais tempo para podermos estudar mais” (balanço das tutorias J)” e ainda “no início não queria vir para aqui, porque pensei que ia levar na cabeça para estudar. Não gosto da escola. Mas aqui com estes professores tem sítio bom, ensinam-nos muita coisa, não berram comigo (balanço das tutorias D)”.

Apesar disso, alguns alunos mostraram-se sempre reticentes relativamente às tutorias e alguns continuaram a ir, mesmo contrariados e outros abandonaram por faltas sucessivas e outros/as nem começaram porque os pais achavam que os filhos/as não precisavam. Nesta explicitação das atividades destaco o jornal do “Clube das tutorias” por ter sido uma atividade muito participada pelos alunos e que os ligou ao espaço de intervenção das tutorias.

O jornal do “Clube das tutorias”

Uma atividade que surtiu bastante efeito foi “o jornal do clube das tutorias”. Esta atividade consistiu em criar um jornal de parede, em que os jornalistas eram os/as alunos/as que faziam parte das tutorias. Inicialmente e como forma de apresentação os/as alunos/as realizaram uma notícia sobre “quem sou eu”. Nesta atividade os

alunos tinham que se apresentar e dar a conhecer o que gostavam de fazer. Posteriormente foi pedido aos alunos que redigissem experiências, vividas em visitas de estudo e até mesmo notícias que recolhessem em casa e achassem interessante partilhar connosco.

Transversal a este período (Setembro-dezembro) foram realizadas estratégias em torno da importância da organização dos cadernos diários. A intenção foi estimulá-los a estudar fazendo resumos, procurando nos livros a matéria que perceberam menos bem nas aulas.

Em síntese, o quadro nº 1 sistematiza as atividades realizadas neste domínio das tutorias na sua relação com os objetivos.

Quadro 1. Atividades realizadas no “Clube de tutrias”

Objetivos	Algumas das atividades realizadas
Promover hábitos de escrita/leitura	Leitura do conto/Elaborar uma história escrita
Responsabilizar os/as alunos/as pelas tarefas a cumprir	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar um mapa de auto-regulação do cumprimento das atividades • Construção de um jornal com notícias do clube
Melhorar a relação com o saber	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os alunos nas atividades escolares; • Criar grupo de pares para realização de tutorias em par
Promover o espírito de equipa/ melhorar relações interpessoais	DINÂMICAS DE GRUPO (Ex Jogo do balão) Outras

III.3. 2º Momento – Ações realizadas com a equipa multidisciplinar

III.3.1.A Integração e acompanhamento na/da equipa multidisciplinar

A integração na equipa multidisciplinar deu-se num segundo momento do estágio. Fazem parte da equipa multidisciplinar um animador sociocultural, uma assistente social e uma psicóloga. Foi em janeiro de 2014 que integrei esta equipa. Inicialmente tomei conhecimento dos processos, ou seja, fiquei a saber que alunos estavam sinalizados para serem acompanhados pela equipa, por que razões e quem os/as tinha sinalizado (professores ou alunos/as cujas famílias estão sinalizados pela CPCJ).

Em conjunto com a equipa multidisciplinar planeamos e implementamos uma ação de formação com as assistentes operacionais, a que no ponto seguinte me referirei com mais pormenor. Com os pais/encarregados de educação realizámos diferentes momentos de discussão/esclarecimento de dúvidas e de sensibilização no que concerne às mudanças que se avizinhavam, para os seus educandos, nomeadamente ao nível da transição de ciclos.

Com a equipa multidisciplinar tive um papel ativo no contexto escolar: participei em reuniões dando sempre o meu contributo para a questão e ou situação em debate; colaborei com alguns professores sempre que a equipa era solicitada para ajudá-los a gerir um conflito e ou uma situação comportamental (por vezes trazendo os alunos para fora da sala e procurando compreender o que se passou, falar com ele, ajudá-lo a acalmar e a consciencializar o seu comportamento; ajudá-lo a entrar na aula, fazendo a ponte com professora); acompanhei a equipa em visitas domiciliárias para dialogar com as famílias e tentar compreender, por exemplo, porque é que o/a aluno/a estava a faltar às aulas; perceber quais as dificuldades das famílias, e depois dar conta destas situações em reunião da equipa, estabelecendo sempre ligação com

os Diretores de Turma desses/as alunos/as; acompanhei a equipa em visitas às escolas primárias do agrupamento, contatando com estes professores e ouvindo as suas dificuldades nomeadamente no acompanhamento de alunos com problemas de comportamento. Todas estas situações eram depois debatidas e analisada em reuniões a partir das quais eram definidas estratégias de acompanhamento dos alunos, muitos deles que estavam a ter apoio tutorial o que tornava o processo mais fácil.

Convoco uma nota de terreno que dá conta desta dimensão da minha intervenção:

“Fui com a Assistente social a casa do J. a mãe, com ar abatido, disse que estava doente. Estava preocupado com a situação escolar do filho, sabe que ele não gosta da escola. Reconhece que é importante que ele vá, pelo menos acabar o nono ano. Mas refere, que ele sai de casa e diz que vai para as aulas e como tem estado doente nem pode ir saber se tem ido ou não” (NT. 29/1/14).

A salientar o facto de a equipa multidisciplinar ter sido incansável comigo, tendo criado todas as condições para que eu integrasse todas as atividades e acompanhasse toda a sua dinâmica de trabalho. Este processo foi muito formativo porquanto me possibilitou compreender uma dinâmica de trabalho em equipa e inserir-me nela dando os meus contributos. Ilustra esta minha ideia a seguinte nota de terreno:

“Hoje integrei a E.M. A J. disse que seria importante começar por conhecer os casos. Estive a ver os processos. Há muitos alunos sinalizados pela CPCJ. Pude ver também, que há três ou quatro alunos que estão constantemente a ter participações disciplinares...foi um dia muito enriquecedor para mim” (N.T. 7/1/14)”

III.4. 3º Momento – ações com a comunidade educativa

III.4.1. A intervenção/ formação na comunidade educativa

No que concerne à minha intervenção com a comunidade educativa esta passou por várias ações. Uma dessas ações foi planejar uma ação de formação para ser desenvolvida com as assistentes operacionais. Essa ação teve como tema: *“Imagem/papel do assistente operacional”* e realizou-se no dia 10 de abril de 2014 e teve a duração de duas horas. Participaram 18 assistentes operacionais. Esta formação foi importante, no sentido em que permitiu que os/as assistentes operacionais demonstrassem o seu desagrado pelo modo como há docentes a trata-los/as e o quanto isso afeta a sua imagem enquanto profissional. Neste sentido, foi importante reforçar que são estes profissionais que estão mais perto dos alunos/as e que também eles nos podem ajudar a resolver determinadas situações. Reforçamos também que são os assistentes operacionais que mais conhecem os alunos, que sabem o seu nome e quem melhor conhecem as suas famílias. Era importante reforçar e salientar a importância que estes técnicos têm no contexto escolar e na educação dos jovens.

Foram ainda desenvolvidas outras ações com os/as alunos/as e que passo a explicitar. Faz parte do Plano Anual de Atividades da escola a realização de Assembleias de Escola, onde estão presentes os delegados e subdelegados de turma, e onde são abordadas questões como os resultados escolares e comportamentos e atitudes dos/as alunos/as. Desta participação e após a interação com todos os alunos sentiu-se a necessidade de reunir os/as alunos/as por ciclos, com vista a abordar com eles a possibilidade de se criar uma dinâmica de co-responsabilização ao nível do apoio tutorial, criando a figura de “tutor/padrinho”. Os alunos, representantes das turmas, que concordaram com a proposta e que apresentavam um perfil adequado, nomeadamente em termos do sentido de responsabilidade e de interajuda reuniram connosco em dois “momentos de formação” onde abordamos questões como “o que são as tutorias”, “a quem se destinam”, “onde se realizam as tutorias”, entres outros aspetos. Esta foi uma experiência valorizada pelos professores, em geral, e que teve

repercussões não só ao nível do espaço de tutoria, como também no comportamento geral dos alunos na sala de aula e na escola

Os/as alunos/as aderiram muito bem a estas assembleias, e mostraram-se bastante participativos. Foram importantes estas sessões, que a meu ver, permitiram desmistificar as tutorias, que por vezes me deu a entender que eram atribuídas aos alunos que não queriam estudar. Os/as alunos/as mostraram-se entusiasmados em serem tutores e até apresentaram propostas:

“então eu quando tiver um afilhado, posso-lhe emprestar os apontamentos? Assim ele pode estudar por lá. Oh stora, eu não sei matemática ele/a se for bom aluno/a pode-me ajudar a estudar?” (N.T 28/4/14).

Em síntese, a intervenção realizada, como ficou evidente dos pontos anteriores não se circunscreveu à intervenção direta com os alunos. Importa ter presente que a ação tutorial pelo facto e ter ocorrido em simultâneo com as outras atividades permitiu que fosse introduzindo alterações de acordo com elementos que fui captando dos outros contextos de intervenção. Alterações essas que se revelaram bastante enriquecedoras. Foi por isso que recorri a momentos de avaliação formativa, na medida em que “ocorre durante o desenrolar do programa, interessando-se não só pela eficiência do mesmo, mas igualmente pela metodologia desenvolvida” (Monteiro, 2000:142). Este tipo de avaliação foi muito importante pois permitiu-me ir percebendo se os objetivos anteriormente elaborados estavam a ir de encontro à finalidade pretendida. Esta avaliação formativa ocorreu fundamentalmente através de momentos de diálogo e de reflexão com os alunos abordando o modo como as tutorias estavam a decorrer e como eles se sentiam nesse processo.

IV. Um balanço das ações de intervenção desenvolvidas

Como procurei explicitar ao longo desta parte do relatório, durante o tempo de estágio desenhei e implementei o projeto que estava pensado para os atores sociais

que dele faziam parte. Nesta minha intenção tive presente a ideia de que um projeto se prolonga no tempo, para que seja possível “(...) negociar objetivos, elaborar um plano, definir modos de acção e de pesquisa, construir instrumentos de recolha de dados (...)” (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002:24). Tratando-se de um contexto fragilizado e com alunos com baixas expectativas face à escola foi, para mim, prioritário criar condições para que “que cada um se [pudesse] apropriar da sua aprendizagem e desenvolvimento como um ser autónomo, livre e solidário” (*ibidem*). Por isso procurei diversificar as atividades realizadas no “clube das tutorias” de modo a tentar ir dando respostas aos diferentes interesses e necessidades dos alunos. Daí que o projeto tenha sofrido alterações porquanto procurei sempre ir ao encontro dos seus interesses de modo a que se motivassem pelo espaço e pelas atividades e se interessassem por estar na escola para aprenderem.

Nesse sentido, tornou-se relevante conhecer as opiniões dos professores dos/as alunos/as que se encontravam sinalizados, para que pudéssemos desenvolver um projeto o mais pertinente possível e que surtisse efeitos, pois não queria que o trabalho desenvolvido se ficasse por um enunciado de intenções. Nesta minha posição sinto-me apoiada por Cortesão, Leite e Pacheco (2002), quando sustentam que o “projeto não é apenas intenção, é também acção, acção essa que deve trazer um valor acrescentado à situação presente e que se concretiza no futuro” (*ibidem*:25) deve ser um “projeto-agido”, pois pressupõe não apenas a intenção, mas também o plano, a acção e o produto (Roegrers, 1997:176, *cit in* (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002:25).

No desenvolvimento do projeto de estágio procurei assumir uma postura de implicação, de envolvimento e de participação em todas as ações. Esta participação permitiu-me ter uma maior consciência dos diferentes momentos vivenciados e refletir sobre eles, com vista a reconhecer os efeitos que os mesmos estavam a ter nos alunos, nos professores e na escola em geral. Os três momentos em que organizei a intervenção permitiram ampliar o meu trabalho a um espaço de ação mais alargado, interagindo com diferentes intervenientes, o que contribuiu para o aprofundamento do conhecimento sobre o funcionamento e dinâmicas de uma instituição escolar e dos problemas quotidianos (de vária ordem) com que se defronta.

Neste sentido foi importante a adoção de “uma dinâmica flexível e aberta às interações e aos imprevistos” (*ibidem*), uma vez que, o fato de estar inserida numa escola a implementação de um projeto tem sempre limites e constrangimentos, relativos quer à incompatibilidade de horários, quer à assiduidade dos/as alunos/as.

Por isso considerei importante recorrer à observação participante, utilizando como técnicas as notas de terreno. Estas tornaram-se úteis para refletir sobre as atividades realizadas e as diferentes reações por parte dos alunos face às mesmas, episódios que observei nos intervalos, conversas de pares e ainda realizei registos de todos os momentos formais e informais que fui tendo com professores, equipa multidisciplinar e assistentes operacionais.

Inicialmente o projeto estava pensado apenas para o segundo ciclo, no entanto, e devido à gestão de horários passou também a abranger alunos dos 2º e 3º ciclos. Refletindo sobre o trabalho realizado no “clube das tutorias” após os primeiros momentos de observação-participante cheguei à conclusão que as sessões de tutoria deveriam ser aproveitadas de outro modo, uma vez que o trabalho organizado por sessões se tornou difícil de concretizar. No entanto, a ideia projetada foi aproveitar o “clube das tutorias” não só para um espaço de estudo, mas também como um espaço onde os alunos trabalhassem a sua autonomia, o que considero ter sido um objetivo muito bem sucedido. Com efeito, para além das atividades de carácter escolar, e de apoio ao estudo, as tutorias incluíram, como foi explicitado, atividades centradas no desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal (saber ser e estar ser e estar) e ações relacionadas com a elevação da auto-estima e bem estar pessoal.

Neste balanço, o trabalho desenvolvido com a equipa multidisciplinar foi também muito importante para a minha formação, permitindo-me desenvolver competências de planificação, e de gestão de situações escolares, sociais e familiares que permitiram projetar-me para o futuro, situando-me em processos de intervenção como mediadora sócio-educativa e da formação. Convergem para este sentimento todas as outras ações realizadas, nomeadamente as ações de formação com os assistentes operacionais; o trabalho realizado com os alunos em contexto de assembleia e todas as oportunidades de aprendizagem que tive. Não posso

naturalmente deixar de salientar o papel da direcção, na pessoa da Dr^a Mariana Espogeira, na criação de condições para a realização do estágio, de todos os elementos da equipa multidisciplinar, e de todos os professores que comigo colaboraram. Este apoio e condições foram centrais para as aprendizagens que realizei e para as competências que desenvolvi.

Nesta reflexão final, tenho presente as questões éticas que estiveram inerentes a todo este processo, considerando, tal como Lima (2006), que elas "tem implicações importantes, quer na própria qualidade da investigação (...) educacional produzida, quer na sua credibilidade e no seu impacto público (*ibidem*:128).

Ao longo de todo o relatório tenho vindo a referir o trabalho direto com os/as jovens e a importância de lhes ter *dado voz*, por exemplo quando tentei aferir que relação que tinham face à escola, ou quando realizei as avaliações. Isto implicou olhar e escutar o outro não como um objecto, mas como um participante e como parceiro na investigação (Correia,1998).

Tendo em conta que durante o período de estágio recorri às notas de terrenos e à entrevista realizada à subdirectora, utilizei nomes fictícios para me referir aos alunos/a, de modo a que a identidade dos/ intervenientes fique salvaguardada. Do mesmo modo que durante a aplicação do questionário e balanço das sessões de tutoria expliquei que iria utilizar essa mesma informação de forma anónima.

Por último, e após apresentar e reflectir sobre toda a minha experiência, foco-me agora na importância que, do meu ponto de vista, os Licenciados em Ciências da Educação têm no campo da Educação formal, tendo por referência as ações desenvolvidas no estágio. Normalmente, nas escolas, as tutorias são desenvolvidas pelos professores, no entanto, considero que enquanto Licenciada em Ciências da Educação a nossa formação permite-nos desenvolver essa função de forma consistente e adequada. Isto porque, considero que a nossa formação é rica nas áreas que abrange e que nos dá a conhecer. Por outras palavras, o currículo quer da licenciatura, quer o mestrado em CE é abrangente fornecendo-nos conhecimentos teóricos e colocando-nos perante situações socioeducacionais que potenciam o

desenvolvimento para intervir em contextos educacionais, como é o caso dos TEIP. As atividades que realizei durante o estágio são, disso, exemplo. Os instrumentos teóricos permitem-nos compreender que há diferentes factores externos que influenciam o desenvolvimento e a formação da pessoa e perspetivar uma intervenção que deve assentar num modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Em suma, considero que os licenciados/mestres em CE possuem conhecimentos de investigação e intervenção educativas que os habilita a desenvolver um trabalho de mediação socioeducativa e, especificamente, ao nível a ação tutorial distinto de outros atores, como é o caso dos professores. Considero que a distinção se faz pela capacidade e competência de pensar criticamente sobre os temas da realidade e sobre os problemas sociais; pela capacidade de ouvir o “outro” e de procurar compreender as situações em que está envolvido a partir de diferentes pontos de vista e numa lógica multireferenciada. Estas competências, em minha perspetiva legitimam-nos para intervir como mediadores socioeducativos em qualquer contexto socioeducacional.

Referências bibliográficas

- Aügís, Ricardo (org) (2002). *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre. Inovação pedagógica.
- Benavente, Ana, et al. (1994), *Renunciar à Escola – O abandono escolar no ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século Edições
- CAPUCHA, Luis Manuel Antunes , ; «Etapas do planeamento (de um projecto) e respectivos critérios de avaliação », in *Planeamento e Avaliação de Projectos*. Guia prático, 2008), pp. 17-27.
- CORTESÃO, Luiza, LEITE, Carlinda e PACHECO, José Augusto ; “Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar”, in *trabalhar por projectos em educação*, Porto Editora, (2002)
- Cosme, A. & Trindade. R. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia. Editora: Fundação Manuel Leão
- Drew, Walter (org) (1989) *Como Motivar os Alunos: Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa. Editora: Plátano Edições Técnicas.
- Duarte, Maria Isabel Ramos (2000) *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa. Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- Enguita, Mariano (1987) *Reforma Educativa, desigualdad social e inercia institucional: La enseñanza secundaria en España*. Barcelona. Edictora: Editorial Laia.
- Estevão, Carlos (2004) *Educação, Justiça e Autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto. Edições Asa.
- Fernandes, António (org) (1998) *Prática e Aspirações Culturais: Os estudantes da cidade do Porto*. Porto. Editora: Edições Afrotamento.

- Ferran, Pierre & Porcher, Louis (1978) *Na Escola do Jogo*. Paris. Editora: Editorial Estampa.
- Ferreira, Fernando (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, João (orgs) (2007) *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga. Editora: Livraria Minho.
- Formosinho, João, Ferreira, Ilídio e Machado, Joaquim (2000) *Políticas Educativas e Autonomia das escolas*. Porto. Editora: Edições Asa
- FREITAS, Cândido Varela ; "Princípios gerais para a avaliação projectos", in *Gestão e Avaliação de Projectos nas escolas*. pp 8-25., Instituto de Inovação Educacional, (1997)
- Gutierrez, Juan & Failde, José (1983) *Tutoría com adolescentes*. Madrid. Editora: Ediciones San Pio X.
- Leite, Carlinda (2005) *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto. Editora: Porto Editora.
- Leite, C. (1996). *O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégia numa mudança curricular?*. Revista Inovação, 9(1-2), 63-81.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa & Silva, Sofia Marque da Silv (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP, in *Educação*, Vol.36 nº 1, pp.35-43,
- Leite, C.; Gomes, L.; Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Asa Editores.
- Leite, C., Fernandes, P. (2002a). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Asa Editores.
- LEITE, C., RODRIGUES, L: e FERNANDES, P ; "A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação" , *Estudos Curriculares*, ano 4, nº 1, Braga: Universidade do Minho , (2006). pp.21-45.

- LEITE, GOMES E FERNANDES; « Acompanhamento avaliativo de Projectos », IN Leite, Gomes e Fernandes (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar.* , Porto : Edições Asa. , (2001). pp51-54.
- RODRIGUES, Pedro ; “As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos “, in *Para uma Fundamentação da avaliação em Educação.*, Lisboa: Colibri, (1994). pp. 93-109.
- Perrenoud, P. (2000), *Pedagogia Diferenciada, das intenções à acção.* Porto Alegre, Artmed.
- Roldão, Maria(2003) *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceitos, discurso e práxis.* Porto. Editora: Porto Editora
- Sacristán, José (2000). *A Educação Obrigatória: O seu sentido educativo e social.* Porto. Editora: Porto Editora.

Anexos

Anexo I

Entrevista à subdiretora

Bom dia, dra Mariana

Margarida: Agora que já tivemos a oportunidade de falar um pouco sobre o teip o funcionamento geral do teip, há uma coisa que eu ainda não sei. Quando é que se constituiu o este Teip e quais foram as razões que levaram que à constituísse o mesmo?

(PE) Mariana: Nós, iniciamos o nosso TEIP, salvo o erro, mas também é fácil porque eu vou-te dar o projecto educativo e tem lá a histórico, até te posso dar o primeiro, e vez a evolução entre os vários projectos. Eu, salvo o erro foi em 2006, no final de 2005/2006, ainda no tempo da ministra Lurdes rodrigues fomos chamados a lisboa e ninguém nos...como é que hei-de dizer isto, convidou a ser TEIP. Fomos lá baixo. Nem fui eu, na..., na altura estava de férias. Foi uma colega que já está na reforma, do 1ºciclo. E a colega foi, e disseram que perafita era teip, pelas condições sociais e económicas da sua freguesia, e como tal ia ser abrangida pela nova legislação, ia haver um renovar dos antigos teip. Porque houve um teip fase um, que nós não apanhamos e seremos do teip 2, mais ou menos em 2006. Pronto, isto foi o inicio. Pediram-nos um projecto, aqui a escola não gostou muito, da ideia. Num, num... eu acho que as pessoas não perceberam muito bem o que era, não queriam, só da compromisso, só da trabalho. Aquelas coisa todas...pronto. E no meio do reboiço todo eu disse se ninguém quer, se é para temos qualquer coisa, se é para ganharmos alguma coisa, se é para termos algum dinheiro, eu faço. Vamos ver o que dá. Ainda me custou um bocado, tive que andar sozinha porque ninguém queria saber nada daquilo. Ainda foi 2006, 2007, ainda foi uma luta contra a maré. Hoje já não sinto tanto isso, tenho que ser honesta. Apesar de haver sempre quem diga que não e que não goste.

Eu posso dar um exemplo, anda tudo zangado comigo porque acabam, as reuniões na quarta feira e nas quinta e sexta queriam ir para casa. E eu marquei o seminário TEIP para sexta de manhã, onde convidei a Dra Preciosa que trouxe-se alguém para falar com eles. E há aí pessoas, Anda tudo a reclamar, que não tem jeito nenhum lhes andar a tirar um dia da interrupção lectiva , e que têm direito, que estão cansados, isto há sempre. Mas eu também faço orelhas moucas. Agora é como todas as comunidades, há muita gente que veste a camisola a sério, há outros que vão vestindo de vez enquanto, quando os problemas lhes tocam a eles. Eles parecem que estão a ver a procissão a passar, e isto já passaram dez anos. Não digo dez de TEIP mas, eu digo dez, porque estou aqui desde 2003. De 2006 até hoje já passaram sete anos e há sete anos nós somos TEIP. Já fizemos um primeiro projecto que valeu na altura, eu acho que não estou exagerar mas 400 mil e tal euros de recursos, que eu tive três animadores, psicóloga, assistente social, um professor de primeiro ciclo, um de não sei quantas horas de crédito para tutoria, um professor para português um professor de matemática um para inglês, eu tive várias coisas. Mas depois, à medida que o próprio TEIP foi evoluindo, até em termos legislativos e de acompanhamento eles começaram a reduzir. Neste momento os TEIP, já TEIP 3 com estas novas políticas e o ministério mudam. Percebes? Tivemos a legislação 55 e agora já não é a 55, estava a ver se me lembrava o nome, mas depois eu também te mando tudo isso se tu quiseres. Ai MEU DEUS que não me lembro a portaria, não interessa. Saiu outra para especificar que, os créditos educativos eram das escolas e agora podíamos fazer planos de melhoria e com base nesses planos de melhoria é que podíamos ter ou não os recursos. E foi mais ou menos este histórico até ao dia de hoje, percebes? Tivemos anos bons com alguns resultados que melhoraram, mas não é consistente tas a entender? Nós temos um ano que melhora, outro ano que pode alterar. Parece que tem a com a fornada, desculpa dizer o termo mas é assim este ano até vieram uns miúdos mais ou menos, no ano seguinte (não se percebe). Em termo de pessoal a maioria são pessoas conhecidas. Pergunta mais coisas que eu digo-te.

M: acha que houve, que isto é uma mais valia se ter tornado o agrupamento se ter tornado um TEIP, nesse sentido.

PE: olha, não sei se não fossemos TEIP, não tínhamos feito o mesmo percurso em termos de organização, o TEIP também trouxe consigo uma exigência de prestação de contas que também nos obrigou a organizar. A fazer os tais registos porque depois nos obriga a candidaturas ao POPH para termos dinheiro. E o facto de nos organizarmos mais, reunirmos mais, termos meta para cumprir obrigou a própria escola a cumprir uma pressão entre aspa, e é por isso que muitas pessoas não gostam, para nos organizar. Eu não sei se não tivéssemos, não tínhamos feito o mesmo porque também é nossa preocupação haver uma melhoria da qualidade de trabalho da escola, mas ele também nos trouxe isso o facto de nos exigir para prestarmos contas, obrigou-nos a nós próprios a organizar. Nós não tínhamos uma equipa de auto avaliação a funcionar sempre, agora temos. Percebes? Nós não tínhamos uma estatística de tudo, do número de participações, dos resultados dos miúdos, dos processos disciplinares, nós temos de tudo, da taxa de abandono, da taxa de insucesso temos tudo porquê? Porque alguém nos pediu. Não vou dizer que se não nos tivessem pedido, nós não tivéssemos tomado essa consciência de que era necessário ser feito, percebes? Mas o facto de termos sido TEIP em 2006, estávamos aqui à relativamente....nem há um mandato estávamos. Porque um ano foi de instalação do agrupamento e já estamos quase há dois anos. e acabou por nos ajudar a nós a nos organizarmos. Como direcção de escola e também fazer com que as estruturas intermédias, as coordenações, as coordenações pedagógicas, estás a perceber? Os coordenadores de departamentos se conseguisse também organizar. Pronto, em boa verdade eu vejo mais valias, eu pessoalmente, vejo mais valias na existência de TEIP e pelo facto, de eu nunca ter uma psicóloga, uma assistente social, um animador eu nunca tinha, se não fosse TEIP e eles ajudam-nos imenso, percebes. Eles são outros técnicos como gostaria de ter outros, como pedi também um técnico superior em educação, eu fiz isso, só que eles depois...tu fazes uma tabela com o que queres, mas eles põem lá o que querem. Esse é que é o problema, tas a entender. O problema é eles...nós não temos autonomia para tudo o que nós queremos

Anexo II

Questionário aplicado aos/à alunos/as

Nome:

Ano: Turma:

Nº de retenções: 2º ciclo 3º ciclo

Tens irmãos/as a frequentar a escola? Se sim, em que ano.

Quais são as tuas maiores dificuldades?

Qual a disciplina que mais gostas? Qual a disciplina que menos gostas?

No ano lectivo passado tiveste alguma negativa(s)? em que disciplina (s)?

O que esperas das sessões de tutoria?
